

Смольсон М.Л. (Київ)

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІРТУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

*В статье проведен психологический анализ виртуальной образовательной среды, которая формируется при реализации дистанционного обучения. Показаны психологические различия в интерпретации реального и виртуального опыта.*

**Ключевые слова:** обучающие среды, виртуальная образовательная среда, дистанционное обучение, интерпретационная адекватность.

*The paper contains psychological analysis of virtual instructional environment, which emerges in the process of distance learning implementation. Psychological differences are shown for interpretation of real and virtual experience.*

**Key words:** instructional environments; virtual educational environment; distance learning; interpretation adequacy.

Поняття *навчальне або освітнє середовище (простір)* (англ. *environment, context*) набуло широкого розповсюдження в сучасній педагогіці та педагогічній психології. Загально-філософське тлумачення середовища пов'язано з уявленням про систему: коли ми виділяємо для розгляду певну систему, все, що до неї не відноситься, стає її зовнішнім середовищем, а те, що відноситься, – внутрішнім [12]. Природа є середовищем існування організму, а для людини середовищем є її психічне, духовне, соціальне, культурне оточення.

Відповідно, поняття *освітнє середовище* відображує екологічний підхід до освіти. Внутрішнє середовище певної освітньої системи (школи, іншої освітньої системи) є зовнішнім середовищем для будь-якої особистості, яка в ній розвивається. Саме вона й зветься освітнім середовищем. У ній „живуть” два види живих організмів: учителі та учні. У традиційній школі перші є домінуючим видом, а другі – субординантним (терміни біологічні). Сучасні альтернативні освітні системи намагаються підтримувати в освітньому середовищі характеристики, які забезпечують співробітництво „видів” у спільній життєдіяльності. Такий підхід знайшов утілення також і в сучасних системах дистанційного навчання, які, як буде показано нижче, мають усі риси та властивості телекомунікаційного середовища.

Екологічним такий підхід названий тому, що створення навчальних середовищ має певне відношення до психології довкілля, яка вивчає перш за все взаємини між людиною і його

повсякденним просторово-предметним середовищем. Під просторово-предметним розуміють середовище, елементами якого є матеріальні, створені людиною об'єкти і предмети, розташовані певним чином у фізичному просторі. Невідповідність організації просторово-предметного середовища людини його природі, як відомо, деструктивно впливає на різні структури людської психіки, а загалом деформує і руйнує особистість.

Постмодерністські підходи до аналізу довкілля пропонують розглядати навколишнє середовище як таке, що конструюється людиною самотійно. Ясно, що віртуальне комп'ютерне середовище, зокрема, інтернетівське, є сьогодні таким само самотійно сконструйованим продовженням середовища невіртуального. Більше того, на нашу думку, не можна знайти межі між цими двома середовищами, адже фізична межа комп'ютерного дисплею не може розглядатися як „невидима межа” персонального простору.

Проблема взаємовпливів людини і середовища досить докладно розглядається в дослідженнях з психології тренінгових впливів [7, 17]. Показано, що динамічність чинників середовища, їх інтенсивність і суб'єктивна значущість для людини викликає динаміку психічної діяльності, змінює її стани та функціональні системи, що є передумовою загальних змін. В цілому зміни середовища (особливо такі, що є радикальними відповідно до індивідуального досвіду суб'єкта) призводять або до змін людини, або до спроб людини змінити, перетворити ситуацію, або до спроби цієї ситуації уникнути.

На нашу думку, навчальне середовище можна розглядати як безперервний континуум ситуацій, розподілених у просторі та часі. Ці ситуації, якщо вони спроектовані і штучно створюються, відповідають континууму технологій, закладеному в проект діяльності управління учбовою діяльністю. Навчальне середовище проектується і створюється так, щоб воно забезпечувало виникнення різноманітних учбових задач.

Навчальне середовище деякі автори відрізняють від освітнього середовища. Під освітнім середовищем розуміють систему впливів і умов формування особистості за наданим зразком, а також можливостей для її розвитку, які містяться в більш широкому за навчальне соціальному і просторово-предметному оточенні [23].

Освітнє середовище охоплює, як бачимо, школу і навіть більший освітній ареал, і тому принципи його організації є значно ширшими і менш конкретними, ніж, скажімо, розроблені нами принципи створення інтелектуально-насиченого тренінгового середовища [17]. В.А. Ясвін пропонує, зокрема, такі принципи, як принцип орієнтування на актуалізуючий потенціал освітнього середовища, принцип організації персонально адекватного освітнього середовища тощо. В той же час рядоположно розглядаються і конкретні психологічні моменти створення середовища, такі як принцип розвитку мислеобразів як системи уявлень (лабілізація, асоціація, художня репрезентація образів), принцип розвитку партнерської взаємодії (ідентифікація, емпатія, рефлексія), принцип розвитку коактивності, інші аналогічні принципи і методи [23]. В цілому така освітня система орієнтована на розвиток особистості, яка самоактуалізується, вільною і активною,

відкритої світу і такої, яка приймає цей світ у всій його складності і багатогранності. Особистість, яка знаходиться в активному освітньому середовищі, багатому плідними для розвитку можливостями, здійснює вибір і йде назустріч тим можливостям, які є для нього найбільш значущими, тобто є суб'єктом власного навчання.

У парадигмі суб'єктності, прихильники якої посилаються на С.Л.Рубінштейна та його послідовників, стверджується, що з появою людського буття принципово перетворюється весь онтологічний світ, а людська перетворювальна дія на матеріальний світ стає головною силою цього світу. К.О.Абульханова та А.В.Брушлінський зазначають з цього приводу, що суб'єкт і у своєму пізнанні, і у своїй дії, і у своєму ставленні до іншого суб'єкта ліквідує (кожного разу специфічним способом) зовнішність, позаположеність об'єкта та іншого суб'єкта, тобто переборює його відокремленість, знаходить (пізнанням), перетворює (дією), підсилює (своїм ставленням до нього) сутність даного об'єкта або суб'єкта [1].

З точки зору суб'єктного підходу, людина живе не в “бутті”, а в “світі” (середовищі). Теорія можливостей Дж. Гібсона [11] визначає цей світ так: світ, в якому реально живе людина, є системою можливостей, які є у цієї людини (використаних і невикористаних, тих, що йому надали інші або вона їм надала, тих, що наявні у неї зараз або тільки з'являться у майбутньому тощо). Дж. Гібсон визначає можливість як взаємодоповнення властивостей суб'єкта і об'єкта. Інакше кажучи, не тільки світ “дозволяє” людині щось зробити, але й людина “дозволяє” світу чимось стати, якимось змінитися.

Тому найбільш принциповою психологічною властивістю навчального середовища ми вважаємо його потенційність, створення тільки можливостей для досягнення як найближчих, так і віддалених цілей навчання, якими особистість може скористуватися, а може і не скористуватися, якими різні особистості користуються по-різному, відповідно до наявного рівня розвитку діяльності, структури і ієрархії мотивів, ціннісних складників тощо. Наші дослідження свідчать про те, що цей процес багато в чому залежить від задач, поставлених і розв'язуваних учнем. Виходячи із сучасних постмодерністських концепцій, можна вважати, що йдеться про самостійне проектування і конструювання учнем як суб'єктом ученнєвої діяльності власного навчального середовища.

В основі екологічного світу людини лежить сукупність її властивостей, а всі люди мають різні властивості. Звідси випливає, що кожна людина живе у власному екологічному світі. В концепції екологічного світу сама людина та її середовище розуміють як нероздільну єдність: будь-яка зміна середовища приводить до змін у людині, і в той же час будь-яка зміна в людині приводить до змін у середовищі. Останнє є принциповим для навчальних середовищ, зокрема віртуальних, дистанційних. Ми вважаємо, що вони тільки тоді психологічно обґрунтовані, коли інтерактивні, динамічні, подієві, нероздільні з кожним із своїх суб'єктів в указаному вище смислі.

Отже, створення сучасних систем навчання та освіти можна розглядати як конструювання відповідних середовищ, а інформатизацію освіти – як процес створення розвиненого

інформаційно-освітнього середовища. Цей процес пов'язаний не тільки з розвитком відповідної матеріально-технічної бази, скільки з формуванням принципіально нової культури педагогічної праці в умовах нового інформаційно-освітнього середовища, зокрема, з застосуванням і подальшим розвитком дистанційних освітніх технологій.

Застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій якісно змінює роль викладача у навчальному процесі: він веде з учнем/учнями постійний діалог, в процесі якого інформація перетворюється на знання, а знання – на засоби розв'язування задач, створює разом з учнем/учнями на ґрунті сучасних технологій відповідне навчальне середовище й існує в ньому, впливаючи на його розвиток і збагачення. В цих умовах інакше функціонує психологічний механізм динамічного розподілу функцій управління процесом навчання між учителем і учнем, учень значно активніше, ніж при традиційному навчанні, перебирає ці функції на себе. Звідси впливає принципова інтерактивність віртуального освітнього простору, а також принцип індивідуальної освітньої траєкторії учня у відкритому освітньому просторі [13, 21, 24, 25] .

Останній з указаних принципів має серйозний психологічний зміст. Справа в тому, що дистанційні форми підбору і структурування змісту освіти дозволяють використовувати дані, у яких немає єдиного інформаційного джерела, що значно розширює потенційне освітнє середовище. Тут використовують „веб-квести” – тематично підібрані гіпертекстові матеріали, що дозволяє учню максимально індивідуалізувати освітню траєкторію з власним управлінням процесом учіннєвої діяльності [14, 16, 20, 21].

Фахівці вказують на такі ключові ознаки віртуального освітнього процесу, які принципово відрізняють його від інших видів освітніх процесів:

- попередня невизначеність даного процесу для суб'єктів взаємодії;
- унікальність взаємодії суб'єктів, в тому числі і з реальними освітніми об'єктами;
- існування віртуального освітнього процесу тільки протягом самої взаємодії [3, 13, 14, 15].

Інакше кажучи, існування віртуального навчального процесу поза комунікацією педагогів і учнів є неможливим. У цьому плані сучасному дистанційному навчанню є куди розвиватися, оскільки зазвичай не враховується така взаємодія, а, навпаки, використовуються плани, програми, навчальні стандарти та інші складники навчання традиційного.

Не тільки учень при дистанційному навчанні, коли відсутні *візуальні ключі*, стає для вчителя так званим симулякром, але й сам освітній процес при використанні телекомунікаційних технологій стає ілюзорним і симулятивним. Важливим є розуміння того, що тут учні і вчителі знаходяться у віртуальній реальності, зі специфічними психологічними особливостями. Йдеться про формування віртуальної культури в цілому, в якій провідне місце посідають психолого-педагогічні гіпертекстові технології [16]. Тому педагогіку, яка відповідає віртуальній освіті,

сучасні педагоги називають ситуаційною, оскільки особливості її застосування кожного разу визначаються конкретними умовами і тією освітньою ситуацією, яка існує тільки у даному просторі, в даний час, між даними суб'єктами і об'єктами освіти. Слід ураховувати також і проблеми спілкування на відстані, незалежно від якості і кількості використовуваних технічних засобів, а також психологічні особливості управління інформацією на відстані, специфіку часових обмежень: синхронність (асинхронність), різний час очікування (відповіді, реакції, оцінки тощо), напруження, яке виникає внаслідок необхідності постійної підтримки контролю над освітнім процесом і включеності до нього.

Слід зазначити однак, що широке розповсюдження віртуальних освітніх систем і процесів може мати різноманітні і не завжди однозначно позитивні психологічні наслідки [18, 22]. Ми не будемо тут зупинятися на проблемі виникнення різноманітних форм комп'ютерної та Інтернет-залежності [5, 6, 9, 26]. Проаналізуємо коротко специфічні особливості досвіду, набутого у віртуальному освітньому просторі, який одержав назву *віртуальний досвід*. Ясно, що віртуальний досвід відрізняється від досвіду реально пережитого, від подій, які мали реальне місце в житті людини, незалежно від того, яка їм була надана суб'єктивна оцінка або інтерпретація. Уявні події та переживання завжди мали місце в житті кожної людини, але сучасні їх джерела збільшуються у геометричній прогресії, і, головне, можуть бути певною мірою об'єктивовані, незважаючи на власну віртуальність.

Не можна переоцінити значення людської уяви взагалі та уявного досвіду зокрема для творчості, особистісного зростання, професійного становлення. Так, на думку О.І.Генісаретського [10], особистісне зростання людини не може обмежуватися ані життєвим, ані професійним, ані певним іншим біографічним простором/часом. Він вважає, що це процес, який відбувається у часі і просторі всіх можливих світів, з якими завдяки уяві людина підтримує сюжетно-іконічні контакти (динамічну віртуальну ідентичність). Адже людина, яка уявляє, повертається до нас певною мірою іншою (зміненою). “Вона пошукач і випробувач можливих світів, які нас оточують і щось несуть у собі, обіцяють і загрожують” [10, с. 299].

За О.І.Генісаретським, внутрішня цілісність особистості утримується ціннісними переживаннями (а не безпосередніми зовнішніми подіями), які утворюють ядро її життєвого і духовного досвіду. І саме діапазон тих ціннісних переживань, які доступні людині, свідчить про її особистісну розвиненість, психологічну культуру, можливості і спрямованість подальшого особистісного зростання в різних (уявних і реальних) життєвих шляхах. Згадаємо також класичне висловлювання Бенвеніста про те, що для того, хто говорить, мова і реальний світ повністю адекватні, знак цілком покриває реальність і панує над нею, більше того, він і є ця реальність [2].

Однак при цьому залишається проблема критеріїв розрізнення реального та віртуального досвіду, досвіду, набутого в дійсному та ілюзорному світах. Адже фізична реальність теж не є універсально об'єктивною для всіх, вона опосередкована власною ментальною моделлю світу, яка,

у свою чергу, будується за допомогою „цементу” соціокультурного. Саме тому процес і результат внутрішньої обробки спільного або близького за змістом досвіду, набутого у фізичній реальності, є настільки не схожим у людей різних, скажімо, за віком, фахом, статтю, національністю, релігією, іншими базовими ментальними властивостями.

І все ж таки реальні події, які відбуваються у фізичній реальності (народження і смерть, сімейне життя, навчання, праця, відпочинок, поїздки та переїзди, народження та виховання дітей тощо) більшість нормальних людей завжди усвідомлено відрізняли від подій ілюзорних, уявних, джерелами яких були соціокультурні конструкти та їх герменевтична обробка, такі як книжки (читання), театр та інші види мистецтва, кінофільми та телебачення, а також оповіді інших, плітки, чутки, власні домисли та уявні події. Звідси, скажімо, відомі заклики вихователів вчитися на чужих помилках (на віртуальному досвіді ?), які, як відомо, найчастіше не дуже допомагають молодій людині уникнути помилок власних.

Випадки плутанини, однакового переживання подій реальних та описаних, показаних, оповіданих тощо, звісно, існують, однак викликають, як правило, певні запитання та застереження. Так, героїня повісті Л.Улицької „Сонечка” однаково глибоко переживає нещастя, які відбуваються в її власному житті, з одного боку, та описані в художній літературі, з іншого. Це стосується навіть трагічної загибелі її рідної племінниці [19]. Любов, сімейне життя, народження та виховання доньки на певний час виводять Сонечку з її віртуального світу, створеного читацькою уявою, але коли донька виходить заміж, а чоловік умирає, вона знову повертається до заміни власного реального життя уявним життям героїв улюблених книг.

Віртуальний освітній простір надзвичайно важко відокремити від віртуальних світів, створених на ґрунті сучасних телекомунікаційних технологій. Це, перш за все, офф-лайн і он-лайн комп’ютерні ігри та Інтернет. А комп’ютерні ігри як віртуальний досвід відрізняються від досвіду реального (в тому числі реального ігрового) місцем помилки в досвіді, її психологічною вагою або, інакше, ціною. Згадаємо у цьому зв’язку визначення поняття *досвід*, яке належить генію парадоксів Оскару Уайльду: „Досвід – це назва, яку ми даємо власним помилкам”

Дійсно, помилки в досвіді і, особливо, в його аналізі та інтерпретації завжди посідають більш принципове місце, аніж успіхи та інші позитивні моменти. Ясно, що позитивні елементи досвіду теж відіграють важливу роль, однак життєві помилки переживаються завжди більш насичено і об’єктивно чинять, як відомо, досить серйозний вплив на подальше життя. Саме у зв’язку з цим сучасна психотерапія, зокрема, НЛП, пропонує вважати, що помилок і невдач не існує взагалі, а існує тільки досвід, тільки висновки, які ми робимо з цих життєвих моментів.

Однак саме помилки є одним з найсуттєвіших психологічних відмінностей між психологічними структурами досвіду реального і віртуального. В цих структурах досвід помилок займає різне за вагою місце. Якою б не була утилізація (тобто психологічна обробка та інтерпретація) реальних життєвих помилок, виправити їх, як правило, буває важко, а подекуди й неможливо. Інакше

кажучи, помилки, які людина зробила у реальному житті (або вчинки, які інтерпретовані нею як помилки) не можуть бути обернені, а тільки реінтерпретовані. До речі, необерненість так само стосується і позитиву („нельзя вернуть любовь и жизнь...”). Людина, яка вважає, що будь-яку життєву помилку можна виправити (не в уяві, а в реальності) є, на нашу думку, певною мірою неадекватною.

У художніх формах віртуального досвіду така необерненість теж в основному зберігається. Максимум, що може зробити читач (глядач, слухач тощо), це звернутися не до репродуктивної, а до власної відтворюючої уяви, і уявити, скажімо, не такий трагічний фінал фільму або книги (так, наприклад, багато хто з немолодих людей розповідає, що дивився фільм „Чапаєв” у дитинстві багато разів, і кожного разу сподівався, що Чапаєв врятується, впливе). Можна перестати дивитися фільм або спектакль, піти з кінотеатру, вимкнути телевізор, відкласти книгу, якщо трагічні події або невдачі улюблених героїв викликають надто сильні переживання. Однак переписати книгу чи перезняти фільм у рядового читача чи глядача, як правило, можливості немає. Винятком є деякі сучасні постмодерністські твори, які пропонують читачу самостійно змонтувати послідовність подій, які описані в окремих розділах.

Тому поява комп’ютерних ігор та інших „активних” форм набуття віртуального досвіду стала принциповим моментом у цьому напрямку: віртуальний досвід набув *оберненості*. У гравця є запас не тільки різних рішень, які можна прийняти, знову і знову повертаючись до певного моменту гри, але й запас „життів” для себе та для своїх друзів. Тут є певна аналогія з тренінговими процесами, коли задачі з професійної або особистої сфери ставляться і розв’язуються у безпечному середовищі, з можливістю повернутися до певного моменту або ситуації і *дійсно виправити помилку*, вирішити проблему інакше, ефективніше.

Здавалося б, не має принципового значення, яким чином набутий той досвід, який актуалізується сьогодні, при прийнятті суб’єктом певного рішення: у безпечному віртуальному середовищі з властивостями оберненості чи у суворому реальному житті ціною життєвих трагедій та втрат? Можливо, перший варіант навіть має перевагу, адже „важко в навчанні – легко в бою”. Однак по-різному набутий досвід чинить неоднаковий вплив на актуальне прийняття рішень, оскільки в першому випадку може, скажімо, породжувати підсвідомі або навіть усвідомлені очікування можливості оберненості також і тієї конкретної життєвої ситуації, в якій рішення приймається.

Звідси випливає перший з проміжних висновків щодо специфіки віртуального досвіду, його відмінностей від досвіду об’єктивних життєвих подій: необхідним є їх чітке відрефлексоване розрізнення суб’єктом у загальній структурі та змісті досвіду. Останнє, як уже вказувалось вище, не завжди є легким навіть для сформованої дорослої людини, і є надзвичайно непростим завданням, скажімо, для підлітків, юнаків, які щонайбільше і грають в комп’ютерні ігри.

Більше того, таке переплетіння і нерозрізнення віртуальності і реальності є принциповою позицією пролонгованих он-лайнних ігор, тобто проживання *іншого життя* в спеціально створеному Інтернет-просторі. Найбільш відомим є інтернет-простір *Second Life* (автор – американець Філіп Роуздейл). Тут вигаданим паралельним життям живуть сьогодні більше дев'яти мільйонів користувачів. Активних користувачів, тобто тих, хто заходить на сайт регулярно, нараховується 1,3 млн., більше половини з них – чоловіки. Існують й інші подібні сайти. Прогноз експертів досить невтішний: в 2011 році вісім з десяти людей, чий комп'ютер підключений до Інтернету, „з головою” зануряться у віртуальне життя [3,18]. Нещодавно до *Second Life* приєдналася Росія, стараннями авторів віртуального проекту *Друга Москва*.

Чим же відрізняється паралельне життя у цьому віртуальному світі від реального життя сучасної людини? Почнемо зі спільного. Ти реєструєшся на сайті, обираєш або конструюєш аватар і можеш спокійно жити, якщо маєш на що. Американські долари (реальні, а не віртуальні) можна конвертувати у внутрішню валюту (1 دلار = 270 доларів внутрішніх). Якщо ж в тебе недостатньо грошей, можна влаштуватися працювати (в цьому допоможе біржа праці). Відмінностей дуже мало, але вони суттєві. Мешканці *Second Life* можуть літати (здійснилася одна з наймогутніших мрій людства: „Отчего люди не летают?”). А на внутрішню валюту можна купити не тільки будинок, землю, одяг, зачіску, секс, але навіть (увага!) колір власної шкіри і статеві органи. Віртуальні можливості, як бачимо, „б'ють” по найболючіших точках незадоволеності людини, особливо молоді, життям: гроші, сексуальні можливості, колір шкіри тощо.

Але за всі ці віртуальні (уявні, вигадані, намальовані) аспекти життя (наприклад, *намальовані ювелірні прикраси*) учасники проекту платять абсолютно реальними грошима з кредитних карт, що, зрозуміло, ще тісніше прив'язує їх до сайту і робить активними постійними користувачами, віддаляючи при цьому від життя дійсно реального. До речі, на реальні події реального життя може не вистачити тих само реальних грошей, які забезпечують життя віртуальне.

Як бачимо, авторам цього проекту ні з психологічної, ні з матеріальної точки зору не вигідно чітко відрефлексоване розрізнення реального життя своїх користувачів і життя віртуального. Психологічно складно це зробити і власне користувачам: адже вони шукають у віртуальному просторі підтримки (а може й корекції) для власних комплексів і фобій, які з'явилися у житті реальному. „Хочеться відчуття паралельного світу, може й віртуального, але такого близького і справжнього”; „Тут можна бути, ким хочеш, і прикладати при цьому мінімум зусиль”; „Тут можна бути ким завгодно, головне, красиво копіювати того, ким хочеш бути”, – це все висловлювання постійних мешканців паралельного віртуального світу.

Існує ще одна ознака „реальності” віртуального життя в інтернетівських просторах, зокрема, в *Second Life*. Це наявність там тих самих світових брендів, що і в світі реальному, наприклад, комп'ютерних гігантів Майкрософт та Інтел, виробника спортивного одягу Адідас, кінокомпанії „20 сторіччя Фокс” та інших. „Формати присутності” різні, але рекламні – майже завжди. Так,



компанія „Кельвін Кляйн” відкрила у Second Life своє онлайнове представництво для продажу продукції реальної. Рекламний слоган нових парфумів: „Говоримо на мові покоління технологій!” [18].

Отже, основною проблемою взаємостосунків реального та віртуального досвідів є їхня незбалансованість та інтерпретаційна неадекватність. Тому реальність віртуальна, сконструйована та реінтерпретована відповідно до будь-якої мети і фантазії, може, образно кажучи, „знищити” реальність дійсну та її досвід у психіці людини. Задовго до створення сучасних комп’ютерних імітацій реальності про це попереджав Рей Бредбері у вже майже не фантастичному сьогоднішньому оповіданні „Вельд” („Дитяча кімната”) [4]. Пам’ятаєте, як діти, яким не подобалися заборони батьків, створили власною фантазією африканський вельд і левів і віддали їм батьків на знищення? Серед героїв оповідання є дитячий психолог Девід Макклін, якому діти з посмішкою розповідають, що батьки „зараз повернуться”. Можливо, вони дійсно вірять в оборненість ситуації, в те, що батьки „оживуть”, як це буває в іграх і казках. Ясно одне: реальні і віртуальні світи в їх сприйнятті є нероздільними, і це є ознакою досить серйозних психічних зрушень.

Рух у бік таких психічних зрушень, на жаль, можна прогнозувати відповідно до цільової аудиторії сайтів – віртуальних паралельних світів. Відомо, що це активні, відносно забезпечені користувачі з хорошим комп’ютером, швидкісним інтернетом і з розумінням того, що потрібно пристосовувати своє життя до інновацій (Супрунець, 2007). Щоб це активне молоде покоління зберегло інтерпретаційну адекватність, під якою ми розуміємо відрефлексоване розрізнення механізмів переробки реального і віртуального досвідів, вже сьогодні є необхідними широкомасштабні психологічні дослідження проблеми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна. – М.: Наука, 1989.
2. Бенвенист Э. Природа языкового знака. // Общая лингвистика. М., УРСС, 2002.
3. Бернерс-Лі Т. Заснування павутини: З чого починалася і до чого прийде Всесвітня мережа / К.: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2007. – 207 с.
4. Бредбері Р. Вельд. // О скитаньях вечных и о Земле. – М. : Изд-во „Правда”, 1988. – С. 533 – 547.
5. Бугайова Н.М. Глобальные риски использования современных теле коммуникационных технологий. // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання.– К.: Міленіум, 2007.– Т.8. – Вип. 3.– С. 133 – 141.
6. Бугайова Н.М. Психологічні особливості інтернет-адикції // Нові технології навчання: наук.-метод. зб.: Спец. випуск / Кол. авт. – Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, НУХТ, 2006. – 152 с. – С. 117-119.

7. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
8. Введенская Т.Ю. Влияние компьютерных и Интернет-технологий на мышление студентов //Актуальні проблеми психології. – Т.8. – Вип.1 – К: Милениум, 2005. – С. 90 – 93.
9. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета. // Психологический журнал. – №1. – 2004. – Т. 25. – С. 90 – 100.
10. Генисаретский О.И. Навигатор: методологические расширения и продолжения. – М.: Путь, 2002. – 528 с.
11. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988.
12. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000.
13. Калмыков А. Виртуальный учитель. // Школьные технологии. – 2002. – №4. –С. 200 – 206.
14. Преподавание в сети Интернет. / Отв.редактор В.И.Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 792 с.
15. Психологические аспекты Интернет-среды: 3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 5-17 сентября 2003г.) – Тезисы. – М.: Психологический институт РАО, 2003. - 380с.
16. Проектування гіпертекстових навчальних систем / За ред. Ю.І. Машбиця. – К., 2000.
17. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. – К.: Нора-друк, 2003.– 298 с.
18. Супрунец А. Вторая жизнь. // Корреспондент. – №35, 15. 09. 2007. – С. 60 – 62.
19. Улицкая Л. Сонечка. Повести. Рассказы. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 416 с.
20. Хуторский А.В. Интернет в школе. – М.: ИОСО РАО, 2000.
21. Хуторской А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики // ИНТЕРНЕТ-технологии в открытом образовании: Матер. семинара. – М.: МЭСИ, 2000.
22. Шмелев А.Г. Мир поправимых ошибок. // Компьютерные игры. Обучение и психологическая разгрузка. – М., 1988. – 184 с.
23. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
24. Distance Education: An Overview // Internet: avanta. vvsu.ru
25. Online learning: Personal reflections on the transformation of education // Ed. by G. Kiersley. – New-Jersey, 2005.
26. Young K.S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder//CyberPsychology and Behavior.- 1998, V.1, P.237-244.